

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O SOLO ÁSPERO NO ENSINO DE FILOSOFIA

Leandro Rocha¹

RESUMO: A Base Nacional Comum Curricular estabelece um novo modo de configuração do que entendemos por escola. O nosso modo de vida enquanto sociedades mudou consideravelmente nas últimas décadas. Nesse sentido, são esperadas também alterações nessa esfera da educação institucionalizada. Contudo, em que sentido se apresentam as possibilidades da prática das mudanças trazidas pela BNCC diante dos limites sócio, histórico, culturais e econômicos do contexto no qual se pretende aplicar essa alteração de configuração? Diante desse questionamento, o presente artigo problematiza a prática do modelo proposto pela BNCC diante do sentido do fazer escolar, dos limites de acesso à instituição, relacionando com algumas das mudanças no mundo do trabalho a partir das revoluções industriais e dos desafios do ensino de filosofia.

Palavras-chaves: BNCC; Escola; Educação; Filosofia.

ABSTRACT: The Common National Curricular Base establishes a new way of configuring what we understand by school. Our way of life as societies has changed considerably in the last decades. In this aspect, changes are also expected in this sphere of institutionalized education. However, in what aspect are the possibilities of practicing the changes brought by the BNCC in face of the socio, historical, cultural and economic limits of the context in which this change of configuration is intended to be applied? In view of this questioning, this paper discusses the practice of the model proposed by the BNCC in the view of the meaning of doing school, the limits of access to the institution, relating it to some of the changes in the world of work since the industrial revolutions and the challenges of philosophy teaching.

Keywords: BNCC; School; Education; Philosophy.

INTRODUÇÃO

Pode-se partir do pressuposto de que somos uma sociedade ávida por avaliação. Avaliamos a todo instante se vale a *poena*. Avaliamos se vale a pena, a dificuldade, o sofrimento, o esforço, o custo de algo. Avaliamos se vale a pena assistir uma série, ler um livro, comparar um produto. Para toda avaliação se pensa no benefício e na pena a partir da qual se terá o benefício. No ensino, em sala de aula, a avaliação se apresenta como um problema particular, pois se está a avaliar a aprendizagem. Há debates intensos sobre a concepção epistemológica e a correspondente concepção de avaliação. De qualquer modo, para além dessa dificuldade e, diga-se de passagem, da possível falência de métodos avaliativos tradicionais para quantificar o conhecimento (BAZZO, 2016), o que se avalia é o

¹ Professor e pesquisador, graduado em Filosofia pela Universidade Federal de São João del-Rei, mestre e doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Leciona na Universidade Estadual do Maranhão, no Centro de Estudos Superiores de Itapecuru Mirim. <https://orcid.org/0000-0002-8755-7105>
Contato: r.leandro@live.com

conhecimento produzido em sala de aula. E qual é o conteúdo abordado em aula? Quem decide o que *deve* ou *pode* ser lecionado? Essa própria escolha do conteúdo a ser lecionado também pode ser objeto de avaliação ou está acima de qualquer questionamento?

A DESIGUALDADE SOCIAL E O REFLEXO NO ACESSO À ESCOLA

A palavra escola, do grego *scholé*, fazia referência ao ócio, seria o lugar do ócio. Somente quem tinha tempo livre é que tinha condições de se reunir para as reflexões. Além disso, tem-se presente a concepção de que o ócio estaria na raiz das ações. Sabemos que a sociedade grega estava organizada de modo desigual e, assim, nem todos tinham condições de acesso às reflexões daquele ambiente. Ter tempo livre pode também indicar ter condições econômicas para poder ter tempo livre. Não apenas na sociedade grega não eram todas as pessoas que tinham o tempo de ócio para se dedicarem às reflexões, para a escola. Em nosso meio também as desigualdades se deixam perceber a todo instante e têm sido agravadas pela crise sanitária em curso.

Mesmo para além da crise sanitária, parte da população brasileira tem tido ao longo das décadas, maior dificuldade para ter condições de frequentar a escola, seja por logística, seja por ter que trabalhar desde cedo, seja pela gravidez precoce, entre outros muitos motivos que aumentam o grau de adversidade que os sujeitos precisam enfrentar para poderem se dedicar aos estudos (DI PIERRO, 2012). Em alguma medida se veem na situação de abandonar a escola, escolher entre trabalhar e estudar. De acordo com os dados mais recentes, os de 2019 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), havia no Brasil no período da coleta de dados 11 milhões de pessoas analfabetas com idade superior a 15 anos. Isso representa uma taxa de 6,6% das pessoas com idade superior a 15 anos e, no caso do analfabetismo, a maior parte é de mulheres e em cidades da zona rural. Se formos aos dados do IBGE em busca da quantidade de adultos acima de 25 anos que não possuem o ensino médio completo, esse número sobe para 51,1%, o que equivale a 69,5 milhões de brasileiros (IBGE 2020).

É salutar ter presente que, no Brasil, é recente o reconhecimento do direito à educação. No caso do ensino médio, a sua universalização se inicia somente com a Lei nº 12.061 de 27 de outubro de 2009. O debate sobre a qualidade da educação ficou por séculos deixado de lado. Os filhos da elite brasileira com alta frequência eram enviados ainda na infância para estudarem em Portugal. Nesse sentido, pouco se via de urgência no debate por

uma educação de qualidade para os filhos dos trabalhadores, para quem não tinha condições de mandar os filhos para estudar na Europa, para quem iria apenas receber ordens. O próprio nascimento da escola no Brasil se deu em termos de catequização por parte dos jesuítas que vieram de Portugal. Ou seja, a preocupação não era a prioridade da produção do conhecimento, era repassar uma visão de mundo. Entendida nesses termos, a escola, nessa reprodução de uma visão de mundo, pode ser uma oportunidade. Para Bordieu (1998) a escolha dos assuntos a serem tratados no ambiente escolar como objetos legítimos estão em íntima relação com a conveniência de um determinado grupo em situação de poder para decidir qual visão de mundo se quer perpetuar, e quais serão violentadas e terão que se adaptar à perspectiva hegemônica se quiserem a aprovação desse sistema de reprodução de valores sociais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se apresenta à sociedade brasileira de modo controverso, dado os problemas inerentes à complexidade de condições de participação ampla e qualificada no debate, dado o protagonismo dos empresários da educação na elaboração da proposta, entre outros concomitantes. De qualquer modo, fato é que a BNCC está presente, é “o elefante na sala”, na sala de aula, e é salutar que dediquemos reflexões sobre isso.

A ESPECIALIZAÇÃO PRECOCE

Há pouco lembramos a relação entre a palavra *escola* e a palavra *ócio*. Nesse sentido, retomando tal relação, interessa salientar que, a negação do ócio, ócio que, em latim é *otium*, seria o *negotium*, o negócio. Alguns podem se dedicar aos estudos. Outros, carecem negar o ócio, ou, ainda, precisam usar o tempo trabalhando. Mesmo dos que conseguem ir à escola, há parte que tem urgência em ganhar dinheiro para auxiliar nas despesas da casa. Essa urgência, inclusive, faz com que as estatísticas das quais falamos anteriormente aumentem (DI PIERRO, 2012). A BNCC apresenta uma proposta de formação flexível, com itinerários formativos divididos nas áreas: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; e, V – formação técnica e profissional. Essa flexibilidade visa, em tese, se adequar às realidades locais e regionais, bem como aos interesses dos alunos, o que se apresenta como uma proposta atenta à diversidade e a desigualdade que temos no Brasil e que dificultam padronizações continentais. Contudo, na prática, essa mesma desigualdade pode

inviabilizar a proposta de flexibilização como escolha por parte dos alunos, dadas as limitações de estrutura das escolas para oferecerem as opções.

Para além do fato de que nem todos os itinerários formativos necessitarão ser ofertados em todas as escolas, há uma redução considerável na possibilidade de formação do aluno. Saliento aqui a possibilidade compreensiva de que, sendo limitada a escolha dos alunos em escolas com opções fragilizadas, ou, mesmo no melhor dos cenários, cenário no qual os cinco itinerários formativos estivessem sendo oferecidos aos alunos, a formação não seria integral, seria parcial.

Temos casos no ensino superior onde se está a perceber que, talvez possa vir a ser cedo demais uma escolha como a referente ao curso superior a seguir, sendo tomada logo após o ensino médio. Cursos como o Bacharelado em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri nasceram justamente dessa percepção, percepção essa registrada no Projeto Pedagógico do referido Curso. Segundo o PPC do BC&T da UFVJM (2008), percebeu-se que parte dos alunos das engenharias ingressavam nos cursos sem terem ainda clareza sobre as áreas escolhidas e isso aumentava o grau de adversidades inerentes aos estudos, fazendo com que houvesse mais desistência e demora na conclusão do curso escolhido. Nesse sentido, a proposta do curso é justamente capacitar em uma formação mais ampla e, após esse curso base, o acadêmico teria melhores condições de deliberar sobre as escolhas de em qual recorte do conhecimento pretendia se especializar.

O movimento a partir do BNCC pode vir a ser justamente o inverso. Uma especialização precoce. Tanto pela possibilidade de falta de opção de itinerário formativo quanto pela disponibilização de todas as opções, o aluno será encaminhado para um aprofundamento em uma área que pode não ser exatamente aquela que ele pretenderá mais tarde, mais esclarecido, integrar. E, nesse meio tempo, perdeu-se uma oportunidade de contemplar com a mesma intensidade, as outras dentre as cinco áreas desses itinerários formativos, tendo sido impelido a uma formação precarizada, parcial. O argumento da autonomia não é suficiente. A autonomia, ser o autor das próprias leis, implica, segundo pensadores como Kant, um uso livre da razão, razão essa que não nos é dada pronta e acabada pela natureza quando nascemos. A razão nos é dada em germe, precisa ser desenvolvida. O processo para o desenvolvimento do uso da razão é longo, é um projeto para a espécie, não apenas para uma geração. Nesse sentido, projetar essa autonomia de modo

padronizado e alcançável como regra por crianças e adolescentes pode ser exigir demais de nossa espécie.

O ENSINO DE FILOSOFIA

Nesses cinco itinerários formativos, a rigor, a filosofia não está inclusa. Projeta-se que a filosofia esteja contemplada na área IV – ciências humanas e sociais aplicadas. Contudo, a rigor, para pensadores como Aristóteles, a filosofia não é uma ciência. As ciências se preocupam com o particular. Assim, na expressão “ciências humanas” não estaria inclusa a filosofia. Mas, deixando de lado esse possível preciosismo e aceitando que na área IV encontra-se menção à filosofia, segundo as competências específicas esperadas da área, especialmente abordada em termos de filosofia política, ética e epistemologia, temos aí uma oportunidade que dependerá em grande medida de negociação local e regional para inserção. A BNCC deixa a possibilidade final de articulação do currículo às instâncias regionais e locais, que, por sua vez, estão mais conscientes dos limites e possibilidades de inserção de conteúdos específicos e de seus quadros de professores que, se efetivos e não aproveitados para o ensino em suas respectivas áreas pela ausência do oferecimento daquele itinerário formativo do qual fariam parte, podem vir a ser subutilizados em remanejamentos de funções.

De qualquer modo, para além dessa estratégica instância de participação no debate do planejamento, na qual os professores de filosofia podem vir a atuar nesse momento para a manutenção da filosofia nas escolas, me interessa abordar mesmo que rapidamente outras perspectivas do problema do ensino de filosofia. Sabe-se do longo debate em termos de o que se ensina ao se lecionar filosofia, se é possível ensinar filosofia ou ensinar a filosofar, se trata-se de um conteúdo ou de um modo de pensar, ou outra coisa. O próprio termo “filosofia” denota uma perspectiva de que aquele que se ocupa dela não *possui* a sabedoria, pode ser amigo dela, pode ter amor à sabedoria, mas somente uma divindade a possuiria. É mais uma noção de amizade pela sabedoria, de amor, de busca, do que de uma posse de um conteúdo que pode ser repassado para outro. Nessa perspectiva, muito mais do que ensinar um conteúdo, ensinar filosofia pode ser entendido como ensinar esse modo de busca pela sabedoria, esse pensar sobre o próprio pensamento. E nesse modo de pensar sobre o pensamento, ou, ainda, pensar sobre ciências específicas temos a filosofia da biologia, a filosofia da matemática, a filosofia da linguagem e outros incontáveis exemplos desse

movimento reflexivo que faz com que, muito mais do que um conteúdo, a filosofia possa ser entendida como um modo de pensar os conteúdos, sejam eles os mais diversos. Interessante ter presente que, nesses termos, o exercício do filosofar poderia ocupar os estudantes em todas as disciplinas nos diferentes níveis de aprendizagem, contribuindo para uma formação integral e crítica. De qualquer modo, pode-se partir do pressuposto de que caminhamos em uma direção contrária, a de uma formação parcial, precarizada, especializada em um segmento do mundo do trabalho desde cedo.

O LUGAR DA EDUCAÇÃO

Segundo Kant (2011), a natureza não faz nada em vão. Desse modo, as capacidades concomitantes ao ser humano são para serem desenvolvidas. Isso inclui a razão, cujo ápice de desenvolvimento se projeta em direção ao sujeito autônomo, aquele que faz o que é o correto não tendo em vista uma lei, um código de ética, a ameaça de punição ou a promessa de recompensas. Mas sim, faz o correto por ter refletido sobre a situação e ter encontrado em si mesmo, em sua própria razão o que deveria fazer. Contudo, tendo em vista que a natureza não nos deu a razão pronta e acabada, precisamos desenvolvê-la tendo-se em vista o melhor de seu uso possível. Nesse sentido, a educação possui um itinerário, reconhecer as disposições naturais dos sujeitos e colaborar para o desenvolvimento dessas disposições naturais. A educação não é uma coletânea de conteúdos a serem internalizados. A educação é justamente esse desenvolver das disposições naturais do sujeito tendo em vista o seu aperfeiçoamento enquanto sujeito racional. Quando a BNCC fala em termos de competências e habilidades, pode parecer caminhar nesse sentido, de ser menos um conteúdo e mais um posicionamento diante do mundo. Um desenvolvimento das capacidades. Contudo, quais são as capacidades e competências buscadas? E qual o formato a buscar esse desenvolvimento? Se o aluno for impelido a um itinerário formativo, ele ainda consegue uma formação integral ou ele é levado a uma especialização precoce?

Essas questões ainda não possuem uma resposta a contento. Há grupos de teóricos mais pessimistas argumentando em várias esferas no sentido de que a BNCC é um retrocesso, enquanto outros, mais otimistas, em geral ligados ao MEC e às escolas privadas, defendem que é o melhor dos mundos possíveis do qual falava Leibniz. Não há ainda a prática efetiva para que os dados possam sinalizar algo. Nem há ainda teoria consolidada a respeito. Há tudo por ser feito, observado e compreendido. De qualquer modo, em um primeiro momento,

é considerável a distinção de cenário que se abre aos alunos pelo formato da aplicação, deixando o horizonte de uma formação integral do ser humano (apesar das palavras do BNCC em teoria) em suas múltiplas potencialidades, em direção a uma prática de implementação que sugere uma formação delineada desde cedo para uma especialidade, ou, ainda, para o trabalho.

EDUCAR A MÃO DE OBRA

A primeira revolução industrial possui como expoente a máquina a vapor, com todas as alterações de contexto no mundo do trabalho, do transporte, da vida que isso possibilitava. A segunda revolução industrial é marcada por avanços como a energia elétrica. Já a terceira é a potencializada pelos computadores e pela internet. Nesse novo contexto, a informação está para esse novo modo de vida e de morte como a energia elétrica e a máquina a vapor estiveram para os períodos anteriores, tendo em vista, por exemplo, a quantidade que temos hoje de informação em um só dia incomparável com a quantidade de informação que alguém em outras épocas conseguia ter em anos. Diga-se, no entanto, que informação não é necessariamente conhecimento. Os avanços tecnológicos que possibilitaram a nossa configuração atual de vida em sociedade, dita sociedade da informação (BELL, 1977), tiveram o seu berço em pesquisas a partir de interesses militares e, apenas posteriormente foram remetidas à indústria e à vida integral do ser humano.

Com as tarefas automatizadas, os trabalhadores saíram das fábricas e procuraram se qualificar para outros tipos de trabalhos na sociedade. Enquanto alguns teóricos como Masuda (1985) veem nessa mudança a esperança utópica na paz, na liberdade, na democracia, tudo por meio de tecnologias, esperando que soluções tecnológicas resolvam os problemas que a tecnologia pode causar e os demais, outros autores como Morris-Suzuki salientam justamente as mazelas que tais alterações potencializaram. Segundo Morris-Suzuki (1988), as alterações na sociedade foram reais. Contudo, isso não corresponde à propaganda de *sociedade da informação*, que, para ele, é uma interpretação ideológica a mascarar elementos como um taylorismo maximizado para além da indústria. Nessa perspectiva, a automatização dos trabalhos teria se dado de modo a disfarçar um rebaixamento na autonomia, na criatividade, na formação integral do ser humano com um verniz ou áurea de maior qualificação ou necessidade de credenciais para os serviços. É nesse sentido que, mesmo com credenciais a mais, se entende que isso não reflete necessariamente

um aumento de fato na qualificação dos trabalhadores para os mesmos serviços, e, temos então, como menciona Kumar, “profissionais de nível superior apenas no nome — bombeiros conhecidos como ‘engenheiros de aquecimento’, gerentes de lojas rotulados como ‘administradores de empresa’ etc.” (KUMAR, 1977, p. 68).

É nessa busca constante por uma áurea de qualificação focada na superespecialização, mesmo para os serviços mais automatizados, que nos movemos enquanto educadores, visando compreender o mundo, atender as políticas públicas de educação e produzir conhecimento em sala de aula, adequado aos contextos sócio, histórico e culturais nos quais a escola estiver inserida. Diante de tantas alterações no modo de ser no mundo, o que é a escola? Pode-se considerar, em uma perspectiva pragmática, que a escola é o que a sociedade chamar de escola, para além de uma possível essência platônica que ligasse a escola a uma ideia de escola no mundo das ideias. É um combinado. E nessa pragmática, temos visto as creches terceirizadas, escolas privadas, escolas públicas, prédios novos, prédios históricos, salas sem vidros nas janelas, locais sem banheiro, salas tecnológicas, tudo sob a alcunha de escola. De qualquer modo, como podemos ainda manter os mesmos modelos de ensino e aprendizagem institucionalizado de antes mesmo dessas revoluções todas? Ir contra mudanças e atualizações do fazer escolar pode não ser justificável por si. Não é um mundo separado da escola que está a mudar, com a escola a resistir por séculos. A escola também é mundo. A escola não prepara para a vida, ela também é parte da vida. Mas as mudanças e atualizações que seriam adequadas ao fazer escolar são as que a BNCC traz? Fatiar a formação e pedir que o adolescente opte por uma área e se especialize desde cedo é uma decisão que pedagogicamente *vale a pena*?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda com Morris-Suzuki (1988) é interessante ter presente uma crítica à expressão “sociedade da informação” na perspectiva de que não há uma “sociedade” no singular. Há “sociedades”, no plural. As sociedades são complexas, distintas. A ressalva antropológica feita a mais de um século contra a leitura monogenista etnocêntrica dos chamados antropólogos de gabinete ainda precisa ser salientada, a de que não há apenas uma cultura, não estamos em uma mesma linha cultural, uns mais atrasados e outros mais adiantados, cujo ápice é o modo de vida europeu. Há culturas distintas. Nesse mesmo sentido, pode-se dizer que há sociedades distintas, e não *uma* sociedade única, a ser chamada de sociedade

da informação. Além disso, talvez as mudanças na educação de que precisamos para acompanhar as transformações cotidianas não sejam as transformações pensadas para adaptar as notas dos alunos brasileiros a um Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Até porque, nesse mesmo exame, *ranking*, estão os países que há séculos valorizam a educação e para os quais a elite brasileira enviou os seus filhos para se prepararem por várias gerações. Séculos esses que foram de abandono em se tratando de políticas educacionais em nosso país e, agora, se quer comparar os resultados e promover uma reforma educacional que, *data venia*, pode ser apenas uma áurea de qualificação. Por fim, a Base Nacional Comum Curricular, sendo uma base padrão a partir da qual se poderia adaptar as singularidades regionais e locais aponta, teoricamente, no sentido de abrir uma oportunidade de reconhecimento à diversidade das comunidades, mas, pode-se considerar que tende a limitar a prática a partir não das palavras ditas no documento, e sim no formato estabelecido de aplicação, impondo uma especialização precoce dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BAZZO, Antonio Walter; **PEREIRA**, Luiz Teixeira do Vale; **LINSINGEN**, Irlan von. Educação tecnológica. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

BELL, Daniel. O Advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa social. São Paulo: Cultrix Editora, 1977.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Organização: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, Vozes, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: **MEC**, 2021. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 jul. de 2021.

DI PIERRO, Maria Clara; **GALVÃO**, Ana Maria. Preconceito contra o analfabeto. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

KANT, Immanuel. Ideia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita. Org. Ricardo Terra. Trad. Rodrigo Naves e Ricardo Terra. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

KUMAR, Krishan. Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1997.

MASUDA, Yoneji. Computopia. In. **FORESTER**, T. (ed.). The Information Technology Revolution. Oxford: Blackwell, 1985, p. 620 – 634.

_____. The Information Society as Post-Industrial Society. Bethesda, MD: World Futures Society, 1981

MORRIS-SUZUKI, Tessa. Beyond Computopia: Information, Automation and Democracy in Japan, Londres e Nova York. London: Kegan Paul International, 1988.

UFVJM. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia Bc&T – Campus Avançado Do Mucuri. Teófilo Otoni, 2008. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/icet/cursos/ciencia-e-tecnologia/>. Acesso em: 31 jul. 2021.